



**CURRÍCULO, ENVOLVIMENTO ESCOLAR E PROFISSIONAL. UMA ANÁLISE ÀS PRÁTICAS CURRICULARES EM CENTROS EDUCATIVOS PORTUGUESES**

*Dulce Martins*<sup>1</sup>

*ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa*

**RESUMO**

O texto coloca ênfase nos conceitos de currículo, como organização do conhecimento, para o envolvimento escolar e profissional e da sua importância para a educação democrática e emancipatória. A operacionalização do envolvimento escolar e profissional é analisado com um olhar sobre as práticas curriculares em contexto socioeducativo dos centros educativos portugueses. É analisada a intervenção educativa e pedagógica nos centros educativos em relação com o currículo e as suas práticas curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Envolvimento escolar e profissional; Práticas curriculares; Centros educativos portugueses.

**Introdução**

Quando se fala ou pensa em currículo, surge uma primeira ideia associada a um programa meticulosamente organizado para a educação ou ensino de um curso ou disciplina. O currículo, no espaço e no tempo, orientou-se no propósito conservador da educação ou do ensino, a aquisição do conhecimento útil subserviente aos valores socioeconómicos, nem sempre ao alcance dos indivíduos aprendentes. Contudo, com as flutuações inerentes ao fenómeno da globalização, os estudos do currículo evidenciaram a necessidade de o (re)pensar para a aquisição do conhecimento menos estandardizado, uniformizado e mais democratizado aos indivíduos aprendentes e às organizações económicas e sociais (Pinar, 2003). Os mo(vi)mentos da política da globalização têm feito emergir a redefinição de um currículo, de influência internacional adaptado às demandas dos contextos nacionais, como um projeto social emancipatório (Macedo, 2012), visando a necessidade de promoção de políticas de educação e qualificação inclusivas.

---

<sup>1</sup> Dulce.Sofia.Martins@iscte.pt

Tendo como ponto de partida as políticas supra e transnacionais, cujo processo de regulação se observa pela mudança conceitual, abordam-se neste texto os conceitos de currículo, enquanto organização do conhecimento para o envolvimento escolar e profissional, e coloca-se em análise as práticas curriculares em contextos socioeducativo dos centros educativos portugueses. Concretamente, considerando o quadro económico nacional e tendo em conta as solicitações feitas ao sistema de ensino, devido à reestruturação do mercado de trabalho a que se tem assistido, a perspetiva em discussão sobre o currículo e suas práticas curriculares que será desenvolvida é centrado no currículo da educação profissionalizante como medida de inclusão socioeducativa centrada na educação básica.

### **1. Currículo, envolvimento escolar e profissional**

Falar em currículo, pressupõe falar na organização do conhecimento em diferentes contextos socioeconómicos e culturais, operacionalizado em diversas formas de educação e formação. De acordo com Pacheco (2014) o currículo revela-se em “significados atribuídos ao conhecimento, incluindo o modo como é selecionado, organizado e transformado em territórios formativos, bem como a perspetiva adotada para justificar opções pedagógicas” (p. 9). O significado de currículo materializa-se num plano diferenciado pressupondo “a valorização da diversidade cultural, social e individual (...) para (...) a organização do conhecimento escolar” (Pacheco, 2014, p. 70).

O currículo é um termo que pode designar múltiplos sentidos, dependendo da modalidade de educação ou formação, bem como do seu objetivo de conhecimento que desafia o envolvimento e progressão escolar dos aprendentes (Pacheco, 2006). Contudo, o currículo enquanto construção social, política e ideológica integra o conhecimento em mudança (Goodson, 2001), como refere Sousa (2016) em “tempo de mestiçagem” (p. 19).

Para Bauman (2001) a atualidade das dinâmicas sociais e das suas interdependências são fruto de uma modernidade sólida que se suplantou, dando lugar a uma modernidade fluida a que o autor designa de modernidade líquida. As (re)formas e (re)configurações oriundas desta transição, as quais resulta(ra)m de vertiginosas alterações socioeconómicas e culturais, acrescenta(ra)m um novo sentido ao fenómeno da globalização e, por sua vez, influenciam o sentido da educação em geral e do currículo em particular (Seabra, 2010). Se por um lado, a existência do sentido da universalidade e uniformidade da educação é posta à prova na era global (Spring, 2001), por outro lado, favorece a oportunidade de reflexão epistemológica sobre o valor do conhecimento, bem como do conhecimento considerado de valor para a (re)organização do currículo e das práticas curriculares em contextos educativos (Young, 2010).

Considerando que se vive “num mundo em que a ideia do universal, de valores universais e verdade universal, tem sido problematizada” (Biesta, 2013, p. 135), é necessário pensar no poder que as formas de educação e formação têm para educar os indivíduos

aprendentes, como experiência (trans)formadora e de sentido democrático, tendo em consideração as realidades identitárias existentes na pluralidade e diversidade dos contextos educativos. Importa, assim, salientar que a experiência de sentido democrático referida, é emergente na razão entre o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento e da aplicabilidade prática desse conhecimento na sociedade. Deste modo e sabendo que o conhecimento se circunscreve num currículo e que, por sua vez, é reduzido e restrito a determinadas áreas do conhecimento (Pacheco & Seabra, 2014), centrado em competências (Seabra, 2010), qual o conhecimento considerado de valor a veicular nas experiências de aprendizagem, que promovam competências de vida úteis, democráticas e emancipatórias aos indivíduos aprendentes?

Mais do que discorrer uma resposta a esta questão, urge (re)pensar o valor que a educação e as experiências de aprendizagem têm na vida dos sujeitos que cruza. Segundo Biesta (2013), a educação é:

uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita- e talvez mais humana. Muitas práticas educacionais são configuradas como práticas de socialização. Preocupam-se com a inserção de recém-chegados numa ordem sociopolítica e cultural existente (p. 16).

A educação é uma “serva” ao dispor da (re)construção e desenvolvimento pessoal e identitário, social e profissional dos indivíduos (Biesta, 2013, p. 16). Confere a oportunidade dos indivíduos não somente de se relacionarem com o conhecimento, mas também de lhe atribuir valor, utilidade e aplicabilidade. Segundo Biesta (2013) é através das experiências, nomeadamente de aprendizagem que reside a capacidade de “transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. A esta ideia o autor acrescenta ainda:

Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos se ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (p. 5).

As experiências de aprendizagem são também experiências de envolvimento escolar e desenvolvimento identitário. Para se transformar o que se sabe é necessário envolver-se com as diversas áreas do conhecimento e com os demais intervenientes, fornecendo um quadro teórico e prático para compreender o indivíduo na sua pessoa e as relações entre indivíduos (Martins, 2015). Na investigação educacional, tem-se assistido à crescente necessidade de aprofundar o estudo da identidade a par da aprendizagem. Apesar de ser uma preocupação que levanta questões como “quem sou?” ou “o que espero ser?”, que são essenciais para que os indivíduos se conheçam a si próprios como estudantes e no futuro como profissionais (Martins, 2015), serão aqui abordadas sob a perspetiva curricular para o envolvimento escolar e profissional.

No quadro da União Europeia, perante os desafios para Portugal de promover o sucesso educativo e prevenir os diferentes tipos de abandono escolar, a organização do conhecimento em diversas áreas e, por sua vez, incorporada num currículo e sistema de práticas curriculares desempenha a função de preparar os jovens em contextos diversos “para os verdadeiros problemas que a humanidade atravessa” (Sousa, 2012, p. 20). Esta noção de currículo, proposta e designada, por Sousa, (2012) de “Currículo-como-vida” é baseado em modelos internacionais, articulados em medidas de educação e formação, fundamentadas no modelo de formação de adultos ao longo da vida, com o propósito de facilitar o envolvimento escolar para um envolvimento profissional, através da transição sustentada para a vida ativa dos indivíduos, nomeadamente nas idades mais jovens, com níveis de formação mais elevados e adequados ao mercado de trabalho (Martins, 2015).

Tendo em conta alguma literatura (e.g., Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson, 2003; Veiga et al., 2009), o envolvimento escolar, caracterizado por fatores contextuais e pessoais, é concretizado através de um currículo, o qual se veicula na educação geral e na especializada (Pacheco, 2014). Nesta perspetiva, o currículo tem a dupla função de formar e de preparar para a vida ativa e profissional. Na opinião de Goodson (2001), o currículo organiza-se numa bifurcação que situa o conhecimento organizado do saber teórico “baseado nas disciplinas e confirmado pelo sistema de exames” e no conhecimento do saber fazer, o conhecimento profissional que “produz um conhecimento prático, contextualizado, relacionado com processos activos em que a maioria das pessoas trabalha” (p.56). Ou seja, o currículo, como medida inclusiva que é para a construção social, assume-se como a práxis da aprendizagem com função socializadora e cultural (Pacheco, 2006), bem como emancipatória (Adorno, 2012; Macedo, 2012).

Porque o currículo é um processo de educação e formação, com perspetivas distintas (Pinar, 2007; Pacheco, 2006; Gaspar & Roldão, 2007; Leite 2002, Morgado, 2005, Fernandes, 2011), promove oportunidades de envolvimento escolar e profissional, como se pode diferenciar, em experiências de aprendizagem, ao nível das práticas curriculares? Para responder a esta interrogação, segue-se uma análise às práticas curriculares em centros educativos portugueses.

## **2. Currículo e práticas curriculares nos centros educativos portugueses**

Currículo é um conceito amplo em relação ao seu conteúdo e as múltiplas interpretações que lhe são atribuídas, bem como à sua construção e desenvolvimento (Roldão, 1999). Também porque, ao longo do tempo, “é diferente o modo como se olha para a educação e para o que é a sua razão de ser: o conhecimento” (Pacheco & Freire, 2012, p. 192). Falar sobre currículo exige um diálogo complexo (Pinar, 2003). No entanto, em todos os planos de educação e formação o “currículo adquire centralidade, porque não é só conhecimento, mas também é um processo

que adquire forma e significado, de acordo com a organização que realiza e, em função do espaço e do tempo que se materializa" (Pacheco, 2011, p.3).

Partindo da influência do fenómeno da globalização, entendido como processo de homogeneização ao nível de similaridades definidas pelas políticas transnacionais (Anderson-Levitt, 2008; Steiner-Khamasi, 2012) e da, consequente, europeização do currículo, incorporando o conceito de aprendizagem ao longo da vida e atribuindo centralidade ao conhecimento que se considera útil e mais eficiente ao exercício de uma cidadania responsável (Pacheco & Seabra, 2014), (pró)ativa, profissional e (pró)social, as práticas curriculares nos centros educativos portugueses são um exemplo de uma medida imbuída nos pressupostos internacionais, de diversidade/diferenciação curricular e de inclusão socioeducativa. Nomeadamente, focada no problema do acesso à escola, nos grupos-alvo (Ladson-Billings & Brown, 2008), sobre os contextos multiculturais (Kanu, 2006), e sobre as medidas de inclusão e, em particular na educação básica (Pacheco, Pestana, Figueiredo, & Martins, 2014).

Os centros educativos portugueses caracterizam-se como um contexto educativo, na dependência orgânica e hierárquica dos serviços da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, do Ministério da Justiça. Promovem a intervenção educativa e pedagógica, através do funcionamento regulado no que respeita à sua organização e dinâmicas funcionais (Sloutsky, 1997), para dar cumprimento à institucionalização de jovens (dos 12 aos 16 anos de idade), sob medidas tutelares educativas de internamento, que tenham manifestado comportamentos antissociais, tipificados pela Lei Tutelar Educativa como crime. As dinâmicas institucionais veiculadas nos centros educativos, pretendem proporcionar aos jovens institucionalizados, os quais têm baixos níveis de escolarização (Duarte-Fonseca, 2005), a aquisição de competências através da utilização de programas e métodos pedagógicos, designadamente a possibilidade de envolvimento escolar, no quadro da formação profissional, criando condições para adquirir conhecimentos especializados para o desempenho de uma profissão.

As práticas curriculares em centros educativos portugueses dinamizam-se através de cursos de currículo profissionalizante, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA). No contexto nacional português, os cursos EFA surgiram em 2000 por proposta da então Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, "como tentativa de resposta ao grave problema de défice de escolarização e de qualificação profissional da população portuguesa" (Quintas, 2008, p.93). Com esta medida e, de 2004 em diante, com a respetiva contextualização curricular às modalidades de educação para jovens em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, os cursos EFA integram as práticas curriculares dos centros educativos portugueses desde 2007.

Os cursos EFA têm como principal objetivo fornecer habilitações escolares a par de competências profissionais, numa perspetiva de (re)inserção dos jovens no mercado de trabalho e procuram contribuir para uma redução do défice de qualificação escolar e

profissional da população Portuguesa (Canelas, 2008). Quanto ao tipo de formação profissional, os cursos EFA oferecem dupla certificação, isto é, simultaneamente académica e profissional. O modelo de formação dos cursos EFA, divide-se assim em duas categorias, a formação base e a formação tecnológica, num sistema modular para formação de equivalência ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário (conhecido como tipo B1, B2, B3 e ES). Esta tipologia de formação tem sido ministrada nos centros educativos para equivalência até ao 3º ciclo do ensino básico, dado que os jovens que são institucionalizados revelam trajetórias escolares descontínuas e de abandono escolar precoce (Duarte-Fonseca, 2005; Martins, 2015).

A frequência em cursos EFA fornece a aquisição de certificados escolares que correspondem aos respetivos níveis de aprendizagem que se adquirem, tendo em conta os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações, no qual se estruturam em Unidades de Competência e/ou Unidades de Formação de Curta Duração, organizadas por duas componentes, a Formação Base e Tecnológica (Rodrigues, 2009).

<b>Percursos</b> Cidadania e Empregabilidade (CE)  Língua e Comunicação (LC) Matemática para a Vida (MV)  Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)  Formação Tecnológica	1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	NÍVEL 1 DE QUALIFICAÇÃO DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES	NÍVEL 2 DE QUALIFICAÇÃO DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES
	B1	B2	B3
	<div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div> <div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div> <div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div> <div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div>	<div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div> <div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div> <div>25 H LE A</div> <div>25 H LE B</div> <div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div> <div>25 H A</div> <div>25 H B</div> <div>25 H C</div> <div>25 H D</div>	<div>50 H A</div> <div>50 H B</div> <div>50 H C</div> <div>50 H D</div> <div>50 H A</div> <div>50 H B</div> <div>50 H C</div> <div>50 H D</div> <div>50 H LE A</div> <div>50 H LE B</div> <div>50 H A</div> <div>50 H B</div> <div>50 H C</div> <div>50 H D</div> <div>50 H A</div> <div>50 H B</div> <div>50 H C</div> <div>50 H D</div>
	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho

Figura 1. Referencial da formação dos Cursos EFA- Nível Básico e de Nível 1 e 2 de Formação. Retirado de Anexo n.º2 do Diário da República, 1ª série-N.º204-24 de Outubro de 2011.

A formação Base é constituída por três níveis de desenvolvimento nas diferentes áreas de competências-chave, organizadas em unidades de competência e, por sua vez, em módulos, designadamente: Cidadania e Empregabilidade; Língua e Comunicação; Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação. Para além destas unidades de formação, os cursos EFA de nível Básico e de nível 1 e 2 de formação também contemplam a aquisição de competências numa língua estrangeira e um módulo de Aprender com Autonomia que

possibilita a aprendizagem de forma mais autónoma e integrada numa metodologia de trabalho de grupo.

A qualificação profissional é conseguida através da frequência na formação tecnológica que se pode inserir em formação de curta duração ou em contexto de trabalho. Ambas as formações de Base e Tecnológicas tentam garantir a comunicabilidade entre a educação e o mundo do trabalho (Quintas, 2008). Esta tipologia de formação prevê a constituição de grupos de formandos que possam ser de heterogeneidade relativa, estando o mais de acordo possível com os percursos previstos para a frequência destes cursos. O Quadro 1, a seguir apresentado, exemplifica a formação de grupos, considerando as habilitações escolares como acesso aos cursos EFA.

Tipologia do Percorso Formativo	Habilitações escolares de acesso
<b>B1</b>	Inferior ao 1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B2</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B1+B2</b>	Inferior ao 1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B3</b>	2.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B2+B3</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 1. Percursos EFA – Nível Básico: habilitações escolares de acesso. Adaptado da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março. Retirado de Martins, 2015, p. 70.

De acordo com alguns estudos realizados em centros educativos portugueses (e.g., Manso, 2006; Manso & Almeida, 2009, 2010; Martins, 2015) referem que, de um modo geral, os jovens institucionalizados em centros educativos, reconhecem e valorizam a possibilidade de adquirir competências escolares e de cariz profissional como portal acesso e/ou continuação da trajetória escolar, bem como de acesso a uma via profissional especializada. Em particular, um estudo recente (Martins, 2015), revelou que a maioria dos jovens institucionalizados (53%) em centros educativos, apresentam trajetórias escolares irregulares e de abandono escolar precoce. Pelo que, maioritariamente (80%) a frequentar cursos EFA de tipologia B3 em vários domínios profissionais, tais como: (a) Operador de Manutenção Hoteleira, (b) Cozinha, (c) Marcenaria, (d) Operador de Pré Impressão, (e) Empregado Mesa, (f) Eletricidade de Instalações, (g) Carpintaria, (h) Serralharia Civil e (i) Instalador e Reparador de Computadores. Neste estudo e à semelhança de outros anteriores já mencionados, a formação EFA foi percecionada como uma forma de continuar ou retomar a escolaridade e de uma possível inserção no mercado de trabalho. Com efeito, as práticas curriculares dos centros educativos



portugueses, operacionalizadas nos cursos EFA, promovem a oportunidade de (trans)formar trajetórias escolares e influenciar a construção de vida com valores socialmente apreciados (Martins, 2015).

### **Considerações Finais**

No campo das teorias curriculares, o currículo busca a compreensão do conhecimento considerado válido para o envolvimento e progressão escolar. O envolvimento e progressão escolar articulam-se numa espécie de simbiose natural, num contexto globalizado, cujas práticas curriculares, apesar de tendencialmente estandardizadas, detêm um importantíssimo valor formativo e desenvolvimental para os indivíduos aprendentes e para os contextos sociais que ocupam.

As mudanças presentes nos países da União Europeia e dos que integram a OCDE requerem uma força de trabalho técnica e tecnologicamente adequada, com capacidades profissionais que normalmente são difundidas através de programas educativos e, alguns, de cariz profissionalizante e que, de uma forma ou de outra, contribuem para o (des)envolvimento escolar e profissional dos jovens (OECD, 2013). Deste modo, o currículo e as práticas curriculares de cariz profissionalizante podem ser uma boa influência no que concerne à criação de oportunidades de exploração, de relação e de interação “com o mundo das formações e com o mundo do trabalho” (Coimbra, 1995, p. 28).

As práticas curriculares dos centros educativos através da flexibilidade, diferenciação e contextualização curricular que os cursos EFA contemplam, na modalidade de formação modular, assumem-se como um plano educativo e pedagógico estratégico na promoção de oportunidades de envolvimento escolar e profissional para os jovens institucionalizados, que dado às suas circunstâncias de vida de outro modo dificilmente conseguiriam ter acesso.



## Referências

- Adorno, T. W. (2012). *Educação e Emancipação* (7ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra, Ltda.
- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Canelas, A. M. (2008). *Cursos de Educação e Formação de Adultos: nível básico – Aprender com Autonomia*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Coimbra, J. L. (1995). Os Professores e a Orientação Vocacional. *Noesis*, 26-29.
- Duarte-Fonseca, A. C. (2005). *Internamento de Menores Delinquentes- A lei Portuguesa e os seus Modelos: Um Século de Tensão entre Protecção e Repressão, Educação e Punição*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Ministry of Education, New Zealand. Retirado de <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/student-engagement-in-the-middle-years-of-schooling-years-7-10-a-literature-review/introduction>
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora
- Kanu, Yatta (Ed.). (2006). *Curriculum as cultural practice. Postcolonial imaginations*. Toronto: The University Toronto Press.
- Ladson-Billings, G., & Brown, K. (2008). Curriculum and Cultural Diversity. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 153-175). Los Angeles: Sage Publications.

- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716-737. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>
- Manso, A. (2006). *Educação para o direito: representações sociais de jovens institucionalizados em centro educativo*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Manso, A., & Almeida, A. (2009). Representações sociais de jovens institucionalizados em Centro Educativo: Perspectivas sobre a educação para o direito. *Ousar Integrar-Revista de Inserção Social e Prova*, 2, 31-42.
- Manso, A., & Almeida, A. (2010). "... E depois o que é querer que faça?" Educar para o Direito: Pontes de ligação do centro educativo à comunidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 30, 23-40. Retirado de [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/resumosESC30/Manso\\_resumo.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/resumosESC30/Manso_resumo.pdf)
- Martins, D. (2015). *Desenvolvimento da identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos portugueses*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- OECD (2013). *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing. Retirado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013\\_edu\\_today-2013-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013_edu_today-2013-en)
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2366/1866>
- Pacheco, J. A., Pestana, T., Figueiredo, J., & Martins, D. Globalização, currículo e aprendizagem. Para uma análise crítica das práticas curriculares em contextos diferenciados. In T. Estrela, et al. (2014). *Educação, Economia e Território: O lugar da educação no*

*desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Pacheco, J.A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A., & Freire, J. (2012). Políticas de Diferenciação do Currículo: da organização do conhecimento às práticas pedagógicas. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, 34(12), 191-201.

Pacheco, J. A., & Seabra, F. (2014). Curriculum research in Portugal: emergence, research and Europeanisation. In W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 397-409). New York: Routledge

Pacheco, J.A., & Seabra, F. (2014). Euro-JCS Today. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 3-4. Retirado de <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/9>

Pinar, W. (2003). *International handbook of curriculum research*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Retirado de <http://www.khuisf.ac.ir/dorsapax/userfiles/file/motaleat/080583222x.pdf>

Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular-Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41. Retirado de [http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSPJournal/PDF/CSP2003\(volume\\_8\).pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSPJournal/PDF/CSP2003(volume_8).pdf)

Sloutsky, V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 and 7 year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Development*, 20(1), 131-151.

- Sousa, J. M. (2016). Currículo em tempos de mestiçagem. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(1), 14-24. Retirado de <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/3/1>
- Sousa, J. M. (2012). Currículo-como-vida. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Orgs.), *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV. Retirado de <http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>
- Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights. An intercivilizational analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Steiner-Khamasi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamasi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). *Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4272-4281). Braga: Universidade do Minho. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6593/1/Envolvimento\\_Projeto\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6593/1/Envolvimento_Projeto_Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

## CURRICULUM, SCHOOL, AND PROFESSIONAL ENGAGEMENT. AN ANALYSIS OF THE CURRICULAR PRACTICES IN PORTUGUESE EDUCATIONAL CENTERS

### ABSTRACT

The text puts emphasis on curriculum concepts such as organization of knowledge for the academic and professional engagement and its importance for democratic and emancipatory education. The operationalization of this engagement is analyzed looking at the curriculum practices in social and educational context of Portuguese educational centers. Is analyzed the educational and pedagogical intervention in educational centers in relation to the curriculum and their curricular practices.

**Keywords:** Curriculum; Academic and professional engagement; Curriculum practices, Portuguese educational centers.